

Hipertextos multimodais no aprendizado colaborativo de língua estrangeira

Patrícia da Silva Campelo Costa Barcellos
Mariana Backes Nunes

Submetido em 11 de setembro de 2016.

Aceito para publicação em 26 de setembro de 2017.

Cadernos do IL, Porto Alegre, n.º 54, outubro de 2017. p. 12-26

POLÍTICA DE DIREITO AUTORAL

Autores que publicam nesta revista concordam com os seguintes termos:

- (a) Os autores mantêm os direitos autorais e concedem à revista o direito de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Creative Commons Attribution License, permitindo o compartilhamento do trabalho com reconhecimento da autoria do trabalho e publicação inicial nesta revista.
- (b) Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada nesta revista (ex.: publicar em repositório institucional ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial nesta revista.
- (c) Os autores têm permissão e são estimulados a publicar e distribuir seu trabalho online (ex.: em repositórios institucionais ou na sua página pessoal) a qualquer ponto antes ou durante o processo editorial, já que isso pode gerar alterações produtivas, bem como aumentar o impacto e a citação do trabalho publicado.
- (d) Os autores estão conscientes de que a revista não se responsabiliza pela solicitação ou pelo pagamento de direitos autorais referentes às imagens incorporadas ao artigo. A obtenção de autorização para a publicação de imagens, de autoria do próprio autor do artigo ou de terceiros, é de responsabilidade do autor. Por esta razão, para todos os artigos que contenham imagens, o autor deve ter uma autorização do uso da imagem, sem qualquer ônus financeiro para os Cadernos do IL.

POLÍTICA DE ACESSO LIVRE

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona sua democratização.

<http://seer.ufrgs.br/cadernosdoil/index>
Segunda-feira, 23 de outubro de 2017
20:59:59

HIPERTEXTOS MULTIMODAIS NO APRENDIZADO COLABORATIVO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

MULTIMODAL HYPERTEXTS IN THE COLLABORATIVE LEARNING OF FOREIGN LANGUAGE

Patrícia da Silva Campelo Costa Barcellos¹
Mariana Backes Nunes²

RESUMO: Este trabalho investiga como podem ocorrer processos de leitura e produção escrita colaborativa de textos em língua estrangeira, em contexto acadêmico, através de tecnologias digitais. Seguindo os estudos de Lévy (2007) e Gomes (2010) relativos a hipertextos, foi organizada uma geração de dados junto a alunos de graduação em Letras com nível intermediário de inglês. As tarefas consistiam na leitura e análise de hipertextos multimodais acadêmicos disponíveis na web na forma de apresentações gráficas, produção de novos hipertextos e análise desses materiais produzidos pelos colegas participantes da pesquisa. Observou-se que os graduandos conseguiram explorar o ambiente digital e o leque de possibilidades que o hipertexto proporciona, enquanto utilizavam a língua estrangeira para mediar suas interações.

PALAVRAS-CHAVES: hipertexto multimodal; colaboração; aprendizado de língua estrangeira.

ABSTRACT: This work explores how the processes of reading and collaborative writing in a foreign language can occur in academic context through the use of digital technologies. Following studies by Lévy (2007) and Gomes (2010) concerning hypertexts, a data generation was organized with undergraduate students in Languages who had intermediate level of English. The tasks involved reading and analysis of academic multimodal hypertexts available on the web as graphic presentations, production of new hypertexts and analysis of materials produced by peers who were participating in the research. It was observed that those undergraduate students were able to explore the digital environment and the range of possibilities the hypertext provides while they used the foreign language to mediate their interactions.

KEYWORDS: multimodal hypertext; collaboration; foreign language learning.

1. Introdução

¹ Patrícia da Silva Campelo Costa Barcellos é professora na área de língua inglesa do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e professora do Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação (PPGIE-UFRGS). Possui doutorado em Informática na Educação pela UFRGS e doutorado em Linguística Aplicada pela UNISINOS (Universidade do Vale do Rio dos Sinos). E-mail: patricia.campelo@ufrgs.br

² Mariana Backes Nunes é graduanda em Letras Licenciatura com ênfase em Língua Portuguesa e Língua Inglesa na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atua como bolsista de Iniciação Científica (SEAD/UFRGS), no projeto de pesquisa 'Leitura e produção colaborativa de hipertextos multimodais em língua inglesa no contexto acadêmico', sob orientação da Prof^a Patrícia da Silva Campelo Costa Barcellos. E-mail: marianabackesnunes@gmail.com

Este trabalho investiga de que maneira ocorrem, em contexto acadêmico, os processos de leitura e produção textual colaborativa em língua inglesa de hipertextos multimodais, através do uso de ferramentas digitais. O trabalho propõe aos participantes da pesquisa, alunos de graduação em Letras de uma universidade pública do sul do país, que eles conduzam tarefas colaborativas, refletindo sobre hipertextos multimodais com base em seus conhecimentos prévios e em suas discussões em dupla, tendo como foco o gênero apresentação gráfica acadêmica. Levando em conta que o gênero escolhido geralmente é bem conhecido por graduandos, o trabalho tem como um de seus objetivos fazer com que os alunos percebam características hipertextuais e multimodais em suas apresentações gráficas acadêmicas, fomentando assim a leitura e, posteriormente, a produção de apresentações apropriadas para o contexto universitário. Além disso, o trabalho propõe-se a incentivar os futuros professores de língua inglesa a utilizarem as diversas tecnologias digitais a favor dos processos de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, assim como atividades envolvendo a colaboração entre alunos.

2. Hipertexto

Há variados letramentos, e as diferentes tecnologias de leitura e escrita desempenham o papel de atuar como novos mediadores desses letramentos. Seguimos, neste trabalho, a ideia de letramento como um fenômeno plural que compreende o estado e a condição de quem possuiu uma participação ativa nas práticas de leitura e escrita (SOARES, 2002). Letramento é a performance fluente de um “Discourse” (GEE, 1996), ou seja, maneiras de usar a linguagem combinadas com práticas sociais como valores, perspectivas e comportamentos para se comunicar e interagir em contextos particulares com propósitos específicos. Além disso, Gee e Hayes (2011) defendem que o letramento deve ser adquirido através da socialização, tanto no ambiente familiar quanto no ambiente escolar, através de práticas pedagógicas. Essa união entre a socialização e o aprendizado formal leva o aluno a se sentir pertencente a uma cultura letrada, criando um processo de enculturação, no qual os letramentos se tornam parte da identidade do indivíduo. Portanto, os letramentos vão muito além da alfabetização, relacionada à aprendizagem da leitura e da escrita através do sistema formal de ensino, visto que abrangem aspectos socioculturais da aquisição do sistema escrito por uma sociedade, como as mudanças sociais que ocorrem quando uma comunidade se torna letrada e os eventos em que as práticas de leitura e escrita são utilizadas (SOARES, 2002). Quanto aos aspectos socioculturais, Vigotski (2008, p. 6) afirma que “a função primordial da fala (...) é o intercâmbio social” e que a fala possui a sua origem no âmbito social para depois se voltar à internalização, à fala interior. Por sua vez, para Lankshear e Knobel (2007), letramento não é somente a habilidade de saber ler e escrever, mas também saber interpretar e refletir sobre o que se está lendo, interagindo socialmente a partir do texto lido.

Com a inclusão do computador como dispositivo mediador, surgem novos espaços de escrita, tais como a tela e a janela que nos permitem acessar vários conteúdos ao mesmo tempo, oferecendo uma pluralidade de hipertextos. O hipertexto é um texto móvel a partir do qual o leitor possui maior autonomia para definir a sequência da sua leitura e para fazer a sua contribuição ao texto. Hipertextos são textos escritos e lidos de forma multilinear, nos quais podem ser adicionados links, assim criando uma multiplicidade de possibilidades, diferentemente de um texto linear e impresso, o qual

tende a ser previamente definido pelo autor. Lévy (2007, p. 53) compara hipertexto com “um reservatório, uma matriz dinâmica” em que o leitor constrói o texto conforme o seu objetivo em um determinado momento, ampliando assim as operações de leitura. Para Marcuschi (2001, p. 83), hipertexto é “uma rede de múltiplos segmentos textuais conectados, mas não necessariamente por ligações lineares”. Por ser composto por segmentos independentes, o sentido do hipertexto é dado por aquilo que o leitor leu: “Os caminhos percorridos (episódios) podem nos levar a diferentes interpretações” (GOMES, 2010, p. 69). As principais diferenças entre o texto impresso e o hipertexto, segundo Gomes (2010), são que no hipertexto as relações intertextuais passam a ser centrais graças aos links e que o hipertexto somente existe no formato eletrônico. O autor define ainda hipertexto como um lugar de interação entre interlocutores ativos, incluindo dentre eles o leitor. Esse lugar, o hipertexto, possui caráter produtivo, não restritivo, em que o sentido do texto é construído no momento da interação (GOMES, 2010).

A multimodalidade, uma das características do hipertexto, é a variabilidade de modalidades de linguagem que pode estar presente em um texto, linguagem tanto verbal quanto não verbal – escrita, imagens, gráficos, sons, vídeos, etc. Gomes (2010) salienta que as diferentes linguagens em um hipertexto não são meios alternativos de dizer a mesma coisa, portanto, o sentido do hipertexto é construído através do resultado da inter-relação entre os diferentes tipos de linguagens existentes nele, “(...) pois cada forma semiótica é única, na medida em que agrega um conjunto de normas interpretativas e possibilidades de significado que lhe são particulares.” (GOMES, 2010, p. 97)

Quanto aos tipos de hipertextos, Marcuschi (2001) divide o hipertexto em duas categorias conforme a interação com o leitor: o hipertexto exploratório possui um corpus de conhecimento que permite ao leitor criar a sua ordem de leitura e as suas relações sem diminuir o papel do autor; já o hipertexto construtivo permite ao leitor também participar da criação do texto, adicionando notas e ligações, dissipando a ideia de autoria. Por sua vez, Primo (2003) classifica os hipertextos em três categorias: hipertexto de interface potencial, hipertexto colaborativo e hipertexto cooperativo. O hipertexto de interface potencial permite ao leitor somente utilizar as sequências já programadas pelo autor e suas formas de navegação, distanciando assim autor e leitor. O hipertexto colaborativo admite que o leitor modifique o hipertexto, inserindo imagens e conteúdos, estando em um contínuo crescimento, porém no final há somente um único autor: o organizador responsável pelo gerenciamento do hipertexto. Por último, produto que está em constante modificação ao longo do seu desenvolvimento, o hipertexto cooperativo possibilita ao leitor não somente contribuir na construção da obra, mas também debater com os demais participantes os objetivos e a organização do texto.

Em se tratando de crítica ao hipertexto, Marcuschi (2001) acredita que os conhecimentos provenientes dos hipertextos são fragmentários, pois possuem proporções pequenas para que vários assuntos possam ser tratados ao mesmo tempo, de modo que o hipertexto possa parecer estar a serviço da pouca paciência e do pouco tempo. Para que o hipertexto seja coeso, deve haver um texto-base que faça a ligação entre os links disponíveis, assim não levando o autor e o leitor ao “stress cognitivo” (MARCUSCHI, 2001, p. 85), e possibilitando ao leitor fazer as inferências necessárias para a compreensão.

2.1 Hipertextualidade e novos letramentos

O hipertexto, a tela e o computador são elementos característicos dos novos letramentos. Esses novos letramentos, que se assemelham aos esquemas mentais do ser humano por funcionarem por associações em redes (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007; GOMES, 2010), são também definidos como aqueles que possuem novos materiais tecnológicos e novos materiais de identidade, sendo esses últimos a cultura popular e as diferentes formas de organização social que também podem ser chamados de novos “ethos”. Os novos “ethos” são obrigatoriamente necessários, segundo Lankshear e Knobel (2007), para que haja novos letramentos, pois eles mobilizam novos valores, prioridades e sensibilidades. Os novos letramentos são mais colaborativos e menos individuais, o texto não possui um autor definido, já que vários autores e leitores colaboram para a sua construção e o seu produto final. Assim, é minimizada a ideia de autoria em favor da multi-autoria, ou seja, vários autores contribuindo em um único hipertexto. Consequentemente, a intertextualidade é outra característica fundamental nos novos letramentos, afinal, vários textos vão sendo conectados através de seus links em um único hipertexto, possibilitando ao leitor construir o seu próprio conteúdo através de seus conhecimentos anteriores e das múltiplas informações a ele ofertadas (LEFFA; CASTRO, 2008).

Os novos letramentos também são mais distribuídos, pois qualquer pessoa pode publicar o que quiser para ser visto pelo mundo, não havendo um controle por parte de editores e da crítica. Assim, Gee (2010) afirma que as ferramentas digitais permitem a qualquer pessoa não só consumir, mas também produzir letramentos a ponto de competir em qualidade com profissionais que já publicam. O que prevalece é o *feedback* oferecido pelos leitores, os quais controlam a produção de novos letramentos quando atuam como motivadores ou limitadores da criação de hipertextos através de seus comentários e suas visualizações. É preciso compreender que o saber necessário não é uma questão limitada, entender que os alunos podem produzir e consumir conhecimento extraclasse através da mídia digital, pois essa mídia traz grandes mudanças na forma como a sociedade aprende fora da escola (GEE, 2010).

Tais mudanças se devem ao fraturamento do espaço e do surgimento de uma nova mentalidade. O fraturamento do espaço seria relacionado à concepção de ciberespaço como um espaço que não depende do ambiente físico. Ciberespaço é um espaço onde todo elemento de comunicação está em contato virtual com todos, interconectando virtualmente todas as mensagens digitais em tempo real. O termo ciberespaço refere-se aos “modos originais de criação, de navegação no conhecimento e de relação social propiciados pelos novos meios de informação” (Lévy, 2007, p.104). Já a nova mentalidade seria a mentalidade ciberespacial, que possui como característica o mundo descentrado, em que o leitor é convidado a interferir no texto fazendo as suas próprias escolhas. Assim, o espaço de letramento torna-se aberto, favorecendo a pluralidade de discursos trazidos também pelo leitor e tornando o texto contínuo, uma vez que as relações entre diferentes textos podem ser inesgotáveis. Além disso, de acordo com essa nova mentalidade, o foco passa a ser o coletivo como a unidade de produção.

2.2 Hipertextualidade e Colaboração

Ao se estabelecer que o foco de produção dos novos letramentos passe a ser o coletivo, o diálogo e a colaboração são fundamentais para essa multi-autoria. A teoria sociocultural, baseada nos trabalhos de Vigotski (2008), tem como conceito central a ideia de que altas formas de atividades mentais, como a linguagem, são mediadas. Segundo essa corrente teórica, há três maneiras em que pode ocorrer a mediação: pela interação entre as pessoas, pelo uso de algum artefato ou pelo uso de símbolos. Esse último tipo de mediação tem como principal exemplo a própria linguagem, pois essa auxilia na condução de interações sociais e no desenvolvimento de atividades mentais, isto é, na aprendizagem de uma língua estrangeira a linguagem é tanto o meio quanto o objeto: “(...) it involves learning how to use language to mediate language learning.” (ELLIS, 2003, p.176). Ellis (2003) ainda classifica a mediação em mediação externa e mediação interna. A mediação externa é quando o aprendiz recebe ajuda de um *expert* ou de um artefato, como a tecnologia. Já a mediação interna acontece quando o aluno utiliza do seu próprio conhecimento para alcançar uma função, tal como a fala do aluno destinada a si mesmo como forma de organizar os pensamentos. A mediação externa serve como meio para alcançar a interna: os processos mentais são inicialmente regulados por objetos externos, depois pelo outro através da verbalização e por último, após a internalização do conhecimento, o próprio indivíduo os regula através de sua linguagem interna (SWAIN; LAPKIN, 2011).

Swain (2000) foca na mediação externa do aluno, mais especificamente na produção de linguagem, pois os alunos expandem os seus conhecimentos ao produzir a língua, a fim de alcançar seus objetivos. Falar e escrever fazem com que o indivíduo alcance um novo nível de articulação e um mais profundo entendimento, uma vez que ele completa e transforma o pensamento durante a produção. A autora, então, utiliza um termo que abrange essa importância da produção de linguagem: *linguaging* (*lingualização*), que é definido como o processo de fazer significado e moldar o conhecimento através da linguagem. *Linguaging* indica uma atividade cognitiva nunca acabada em que o aprendiz é agente de fazer significado, ele faz as suas escolhas e suas opções, encontrando assim uma existência nas palavras (SWAIN, 2000; SWAIN; LAPKIN, 2011; SWAIN, 2006).

O diálogo é uma forma de mediação externa que proporciona ao aluno oportunidades de usar a língua e oportunidades de refletir sobre o uso dela. É através do diálogo que os alunos regulam a sua atividade e a do outro. Dessa maneira, Swain (2000) traz o conceito de diálogo colaborativo, diálogo em que os aprendizes estão preocupados em construir conhecimento e em resolver problemas, completando lacunas existentes no seu conhecimento atual percebidas no momento da interação. Para preencher essas lacunas que identificam no momento da interação, os alunos vão em busca de completá-las (com o estímulo que o momento do diálogo lhes proporciona) com auxílio de seus pares, tutores ou prestando maior atenção no insumo que recebem. Em relação ao conhecimento do aluno, Vigotski (2008) denomina a diferença entre o nível de conhecimento atual do aluno e os níveis potenciais de conhecimento que ele poderá atingir de zona de desenvolvimento proximal. Essa zona é uma área metafórica em que os conhecimentos já internalizados irão servir de base para os novos (ELLIS, 2003). A verbalização durante o diálogo colaborativo é importante porque permite ao aluno identificar os seus objetivos e não focar somente na produção da fala, mas também nas formas linguísticas que estão sendo utilizadas, o que, segundo Ellis (2003), seria a metalinguagem – a própria linguagem servindo de mediadora para o aprendizado de línguas.

No diálogo colaborativo há ainda momentos a serem destacados devido ao seu auxílio na aprendizagem de língua estrangeira. Um exemplo seria a testagem de hipóteses que, segundo Swain (2000), é quando alunos, diante de uma dúvida em relação a uma forma linguística, verbalizam hipóteses de qual poderia ser a forma adequada para aquele contexto, a fim de chegar a um consenso. Wood, Bruner e Ross (1976) desenvolveram o conceito de andaimento, segundo os quais, em um diálogo em que há alguém que tem a habilidade ou o conhecimento necessário para realizar uma tarefa e alguém que não o possui, o primeiro, então, ajuda o segundo a executar algo que provavelmente não seria realizado individualmente. Wood, Bruner e Ross (1976) focam no andaimento proveniente da ajuda de um tutor, o qual teria o discernimento de relacionar os conhecimentos prévios do aprendiz ao saber a ser adquirido. Esse *feedback* do tutor é muito importante para o aprendizado, pois ao perceber o nível atual de seu aluno, o professor pode adaptar o conteúdo às suas necessidades, motivando o aprendiz e levando em conta o seu contexto. Ellis (2003) retoma o conceito de andaimento o estendendo também à ajuda proveniente de um outro aluno, afinal, como nos leva a crer a reflexão de Lévy (2007, p.27): “(...) quem é o outro? É alguém que sabe. E que sabe o que eu não sei.”. Quando o andaimento acontece entre dois alunos, os dois, por meio do diálogo, alcançam juntos o que possivelmente não conseguiriam sozinhos.

A colaboração está também presente e é muito importante nas práticas de novos letramentos em contexto digital. Muitos indivíduos utilizam ferramentas digitais para aprenderem fora da escola assuntos de diferentes domínios escolhidos conforme suas paixões, principalmente sobre cultura popular – um dos focos da mídia digital. A linguagem que a mídia digital carrega é interativa e rápida, visto que vários usuários podem modificá-la (GEE, 2010). Sabendo que o ser humano não quer somente consumir linguagem, mas deseja também produzir e contribuir, com a mídia digital somos capazes de consumir e produzir novas linguagens. Através do uso da mídia digital é possível distribuir e publicar o nosso conhecimento, compartilhar a nossa opinião com o mundo. Entretanto, nem todos os autores são ouvidos nessa mídia e há uma miscelânea de vozes procurando chamar a atenção de interlocutores. Em ambientes digitais, jovens se reúnem em grupos conforme o assunto de seu interesse para que assim possam aprender de forma colaborativa. Nesses grupos, tanto iniciantes no tema quanto profissionais cooperam auxiliando na busca por informação para que possam desenvolver juntos capacidades e conhecimentos a ponto de alcançarem seus objetivos pessoais (Gee, 2010).

2.3 Tecnologias, hipertextualidade e sala de aula

Cada vez mais nas práticas de leitura e escrita relacionadas aos novos letramentos são utilizadas tarefas através do ambiente digital (*weblogs*, *redes sociais*, *games*) ou as *wireless classes*, em que o aluno seleciona os seus próprios propósitos de estudo, tornando a aula não somente do seu interesse como mais produtiva (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007). O computador, assim, tornou-se uma importante ferramenta para articular os interesses e as habilidades dos alunos, de modo que seus usuários possam produzir e distribuir conhecimento através dele.

Contudo, ainda é necessário avançar no quesito utilização das tecnologias de informação e comunicação (TICs) em sala de aula. Na pesquisa de Bruns e Luque (2014), feita em algumas salas de aulas de escolas da América Latina e Caribe, os

autores chegaram à conclusão de que os professores dependem muito do quadro-negro e fazem pouco uso de TICs. As escolas muitas vezes possuem os equipamentos necessários, desde aparelhos de televisão a quadros brancos digitais, mas os professores não os utilizam, ou por falta de interesse ou por não terem conhecimentos básicos sobre as tecnologias, e quando os utilizam trata-se de um uso ingênuo e despreparado da tecnologia (BRUNS; LUQUE, 2014). Paiva (2013) afirma que os professores em formação aprendem a utilizar as TICs mais por contextos informais, tais como oficinas, projetos colaborativos, blogs, tutoriais, tentativa e erro ou até mesmo pela ajuda dos próprios alunos do que na graduação em licenciatura. Seria interessante incluir, portanto, algumas ações nas universidades, tais como: a) introduzir utilização das tecnologias nas aulas de formação de professores; b) inserir uma disciplina sobre habilidades básicas em TICs na graduação; c) possuir um especialista em TICs dentro do corpo docente das universidades; d) propor cursos sobre o tema, incentivando os futuros professores a utilizar mais tecnologias em suas aulas (PAIVA, 2013). Afinal, mostrar aos futuros professores que o aprendizado torna-se mais enriquecedor e produtivo quando as diferentes tecnologias digitais são aliadas à sala de aula deve ser um dos tópicos base de um curso de licenciatura, pois tais tecnologias permitem aproximar o cotidiano do aluno e a sua cultura ao aprendizado de sala de aula, valorizando assim o conhecimento obtido fora dos muros escolares.

3. Metodologia

Para o presente estudo, foram elaboradas tarefas direcionadas a alunos de graduação com proficiência intermediária em inglês, voltadas à leitura e produção de hipertextos multimodais, as quais foram realizadas em colaboração. Previamente, foi estabelecido que o gênero a ser abordado na pesquisa seria o gênero apresentação gráfica acadêmica e que as tarefas utilizadas seriam realizadas em duplas em aulas presenciais com mediação de tecnologia. A escolha desse gênero textual se deve ao fato de ser esse um exemplo de texto acadêmico que pode se constituir em hipertexto multimodal nas práticas recorrentes da rede. Ademais, apresentações gráficas são textos que precisam ser muitas vezes elaborados colaborativamente (em pares ou grupos), em contexto acadêmico.

A pesquisa foi dividida em três etapas que contemplaram os seguintes propósitos: investigar os processos de leitura e produção de hipertextos multimodais por graduandos, instigar os processos de análise e escrita colaborativa, explorar o papel da colaboração no aprendizado de língua estrangeira junto ao papel da tecnologia digital como mediadora de aprendizado, bem como estimular reflexões sobre a utilização de tecnologias em sala de aula por estudantes de licenciatura, futuros professores.

A primeira etapa consistiu na leitura e análise de apresentações gráficas acadêmicas postadas na *web* com o tema geral ensino e aprendizado de língua inglesa, que foram escolhidas pelos alunos nos *websites Slideshare e Prezi*. Os alunos buscaram cinco apresentações gráficas acadêmicas que foram lidas e analisadas em dupla, tendo como objetivo responder, com base em seus conhecimentos prévios, os seguintes tópicos: a) características do gênero apresentação gráfica acadêmica; b) elementos recorrentes nas apresentações, além da linguagem escrita; c) atributos que chamam atenção nas apresentações; d) questões que mudariam nas apresentações, caso aqueles fossem seus trabalhos.

Posteriormente a essa análise, a segunda etapa restringiu-se à produção de apresentações gráficas acadêmicas pelos alunos. Apesar de os alunos já estarem habituados a produzir esse gênero, a produção ficou na segunda fase da pesquisa, pois dessa forma os alunos já teriam primeiramente refletido, estando no papel de leitores, sobre as estruturas utilizadas em hipertextos multimodais que enriqueceriam suas apresentações e as tornariam mais claras e envolventes. Então, na fase de produção, as duplas escolheram um subtema do tema geral ensino e aprendizado de língua inglesa e criaram apresentações gráficas acadêmicas utilizando os *websites NewHive, Prezi e Smore*, os quais permitem a criação hipertextual multimodal. Ao término da produção, as duplas postaram suas apresentações gráficas na *web* e as apresentaram em sala de aula para a turma.

Por último, a terceira etapa foi de leitura e análise das apresentações gráficas acadêmicas produzidas pelos alunos por parte de seus colegas. Cada dupla escolheu uma apresentação feita pelos demais para analisar, seguindo os tópicos indicados na primeira fase do estudo.

As reflexões feitas pelos alunos na primeira e na segunda etapa da pesquisa (explicitadas em documentos criados pelas duplas no editor colaborativo de texto do *Google Drive*), em conjunto com as apresentações gráficas acadêmicas criadas por eles, fizeram parte dos dados a serem explorados neste estudo. Ademais, foram utilizadas gravações de diálogos conduzidos pelas duplas durante a realização das tarefas. Finalmente, os alunos preencheram um questionário sobre suas percepções quanto às tarefas propostas no estudo, respondendo às seguintes questões: a) O que você acha que foi positivo e/ou negativo nas tarefas de pesquisa que você realizou?; b) Como você lidou com as ferramentas de criação de apresentação gráfica (*Prezi, Newhive, Smore*)? Como foi essa experiência?; c) Como você lidou com o processo de criar colaborativamente (em duplas) a apresentação gráfica? Quais foram os pontos positivos e/ou negativos?; d) Você tem outros comentários?

A partir desses dados, uma análise qualitativa de cunho interpretativista e caráter exploratório-descritivo nos permitiu identificar as percepções dos alunos sobre o gênero apresentação gráfica acadêmica (levando-se em conta características de hipertextos multimodais) e apontar momentos de aprendizado colaborativo.

4. Análise

Com base nas respostas dos alunos através do questionário, certas características consideradas por eles significativas ao gênero apresentação gráfica acadêmica foram definidas, principalmente quanto a sua estrutura. Como exemplo, temos a existência de título, informações sobre a universidade e os autores (presentes normalmente no início da apresentação), além de segmentações, tais como introdução, metodologia, conclusão e referências. A apresentação acadêmica geralmente possui pouco texto, apresentando o conteúdo a ser transmitido somente em conceitos básicos em forma de tópicos ou palavras-chaves, além de questões introdutórias que, segundo os alunos, tornam a apresentação mais próxima ao leitor, pois o fazem questionar o assunto tratado, assim como citações que tornam a apresentação mais completa. Em relação ao fato de normalmente as apresentações não possuírem muito texto, os alunos perceberam que tudo depende do que a situação demanda. Uma aluna disse que elas possuem pouco texto, pois dependem de um apresentador explicando detalhadamente o assunto. Por

outro lado, um aluno explicou que quando as apresentações são postadas na *web* apenas na forma escrita é necessário um texto maior para que assim o conteúdo seja bem esclarecido, já que não haverá alguém para dar maiores informações ou esclarecer dúvidas. A presença de links também foi apontada como uma das características primordiais do hipertexto nas apresentações postadas na *web*, reiterando Gomes (2010), pois o ambiente instiga o leitor a continuar a pesquisa. Por isso, o autor deve adaptar a estrutura da apresentação levando em conta o seu objetivo, tentando esclarecer o leitor sobre o conteúdo apresentado.

Os alunos também perceberam que para uma apresentação ser mais elucidativa, instigando o leitor a prosseguir com a leitura, são necessárias diferentes variedades de linguagem, que podem ser apresentadas verbalmente ou não. Imagens, gráficos, vídeos e áudios são diferentes mídias encontradas pelos alunos em suas análises, as quais tornam a apresentação mais dinâmica e interativa. Os alunos constataram que o termo *apresentação gráfica* abarca várias mídias e linguagens que dependem do autor (e no caso do hipertexto, também do leitor) para serem exploradas em relação a determinado assunto, conforme os seus propósitos.

Depois de discutirem em duplas, utilizando seus conhecimentos prévios sobre as características do gênero apresentação gráfica acadêmica, os alunos participantes da pesquisa tiveram a oportunidade de criar suas próprias apresentações. Mesmo que a temática escolhida tenha sido semelhante, os participantes relataram que todas as apresentações tinham as suas próprias peculiaridades, em relação à estrutura e às linguagens utilizadas. Na segunda fase do estudo, em que o foco era a produção de hipertextos multimodais, as ideias sobre o que é uma apresentação gráfica acadêmica trazidas pelos alunos na primeira etapa foram colocadas em prática, apesar de certo receio, conforme observado pelas pesquisadoras. Talvez por ter sido a primeira vez em que muitos alunos utilizaram os *websites NewHive, Prezi e Smore*, conforme informado por eles nas gravações e no questionário, não tenham conseguido explorar todo o potencial que os sites fornecem para a construção de apresentações. Entretanto, mesmo com os empecilhos gerados pelo fato de as ferramentas serem uma novidade, as apresentações produzidas eram bem dinâmicas e interativas. Diferentes linguagens e mídias foram utilizadas, tais como imagens, vídeos, balões e tabelas, além da linguagem escrita utilizada para expressar conceitos básicos em forma de mini-textos, tópicos, palavras-chaves ou mapas conceituais. Para chamar a atenção dos leitores, diversas cores e layouts diferentes foram utilizados, além de perguntas introdutórias, que, segundo vários alunos, promovem uma interação com o leitor.

Quanto ao receio de utilizar os *websites* referidos anteriormente, é necessário apontar certas dificuldades encontradas pelos alunos. No questionário feito pelas pesquisadoras ao término do estudo, os alunos trouxeram informações sobre o funcionamento dos *websites* que nos fizeram avaliá-los, em prós e contras, em relação ao trabalho com hipertextos multimodais e com colaboração. O *NewHive* permitiu aos alunos fazerem uma apresentação mais dinâmica e não-linear, mais próxima ao conceito de hipertexto: poderiam ser incluídas caixas de textos intercaladas por imagens, permitindo ao leitor escolher a ordem da sua leitura. Já no *Prezi*, a dinamicidade consistiu-se basicamente nos efeitos de transição e pontos de interconexão entre os textos, pois manteve a sequência que o autor escolheu estagnada. Por se assemelhar a um *blog* em relação a sua estrutura sequenciada, o *Smore* levou os alunos a utilizarem muito texto e poucas mídias, distanciando as apresentações produzidas do conceito de hipertexto multimodal. A colaboração também foi limitada em dois dos três *websites* –

que trabalhar em dupla com um colega já conhecido era melhor porque assim a dupla já estaria em sintonia, cada um conhecendo o modo de trabalhar do outro. Sendo conhecidos ou não entre si (os componentes das duplas), ao analisar as gravações das conversas pudemos perceber momentos de aprendizado colaborativo durante o desenvolvimento das tarefas.

Conforme os excertos a seguir (Figuras 4 e 5), foi possível observar momentos de interação relacionados ao estabelecimento de diálogo colaborativo e auxílio mútuo no uso de ferramentas digitais. A partir disso, os alunos trocaram conhecimentos entre as duplas, percebendo que o colega também tem algo a compartilhar. Conseguiram explorar o ambiente digital e suas inúmeras possibilidades e a partir disso obtiveram momentos de reflexão sobre os hipertextos multimodais e suas vantagens.

Flávio: Ah (.) como é que se fala – (.) não é muito texto que tem né? (.) tá (.) they organized in topics with Fabiano: Titles and texts?
Flávio: É (.) tipo isso (.) the first one is (.) the introduction (.) não (.) the presentation starts (.) giving an introduction (.) explaining (.) the main idea (.) of it (.) tá
Fabiano: The second explain the topic
Flávio: The topic?
Fabiano: [O assunto]
Flávio: Tipo
Fabiano: É
Flávio: The resource
Fabiano: Of the search?
Flávio: Ah (.) yeah (.) the TV series

Figura 4 – Diálogo colaborativo entre Flávio e Fabiano ³

Tatiana: How can we
Sabrina: Share with them?
Tatiana: Yeah
Sabrina: Click in compartilhar (apontando pra tela)
Tatiana: Thanks

Figura 5 – Diálogo entre Tatiana e Sabrina sobre o uso da ferramenta

Os diálogos colaborativos dos alunos eram produtivos e continham discussões acerca das formas linguísticas a serem utilizadas na análise e na produção das apresentações gráficas – o que Ellis (2003) chama de metalinguagem, quando a linguagem está a serviço do próprio aprendizado de língua. No diálogo a seguir (Figura 6), por exemplo, dois alunos estão discutindo a conjugação do verbo “to present” na terceira pessoa do plural do presente simples e a utilização do artigo indefinido em determinado contexto.

Flávio: All of them presents (.) presents ou present?
Fabiano: Present
Flávio: Porque é plural
Flávio: Ok (.) all of them present (.) good design (.) good design and (.)
Fabiano: Good design ou a good design? (.) a good -
Flávio: Good designs

Figura 6 – Diálogo entre Flávio e Fabiano sobre conjugação de verbo e uso de artigo

³

Por razões éticas de pesquisa, todos os nomes citados neste trabalho são fictícios.

Nos diálogos colaborativos, além da metalinguagem, encontramos o fenômeno denominado por Wood, Bruner e Ross (1976) de andaimento, quando um falante auxilia o outro a performar algo que ele possivelmente não conseguiria sem ajuda. No próximo excerto (Figura 7), Manuela e Kamila estão elaborando a resposta em conjunto, e Manuela encontra uma dificuldade em se expressar. Ela encontra uma lacuna em seu conhecimento e pede auxílio à colega, a qual lhe auxilia, provendo a expressão que Manuela precisava para completar verbalmente o que pretendia.

Manuela: Como a gente pode dizer que já teve um contato com – (.) and it called our attention because
Kamila: We have already had contact with
Manuela: We have already had contact with
Kamila: This area

Figura 7 – Diálogo entre Manuela e Kamila

Em outros momentos, esse auxílio do colega – andaimento – aparece em forma de *feedback* ao que um da dupla verbaliza, surgindo como uma reparação ao que foi dito anteriormente. O diálogo a seguir (Figura 8) exemplifica esse *feedback* quando Sabrina, utilizando em determinado contexto uma forma linguística usada por Tatiana anteriormente, é corrigida pela colega. A forma linguística era o advérbio de quantidade “many”, que somente é utilizado em conjunto com substantivos contáveis. No entanto, conforme Tatiana explica à Sabrina, “text” naquele contexto não atua como substantivo contável. Similarmente, o exemplo posterior (Figura 9) da interação entre Manuela e Kamila também demonstra o andaimento através desse *feedback* linguístico.

Tatiana: Ok (.) there are too many slides
Sabrina: Too many text
Tatiana: Too much text (.) we can't count the text ((risos))
Sabrina: [That's true]

Figura 8 – Diálogo entre Tatiana e Sabrina

Manuela: The topics are only (.) informations
Kamila: Não é informations, né
Manuela: Informations?
Kamila: No plural (.) não tem informations

Figura 9 – Diálogo entre Manuela e Kamila

No excerto a seguir (Figura 10), surge também um episódio de andaimento quando Fabiano resolve a dúvida de Flávio sobre a preposição a ser utilizada naquele contexto. Além disso, neste exemplo há também uma testagem de hipóteses na primeira fala de Flávio (SWAIN, 2000). O aprendiz, ao tentar responder a tarefa, tem uma dúvida sobre qual preposição utilizar e testa, então, duas formas encontrando a resposta no *feedback* de Fabiano:

Flávio: Ta (.) ok (.) organized in topics (.) in topics (.) by topics
Fabiano: In topics (.) acho
Flávio: In topics

Figura 10 – Diálogo entre Flávio e Fabiano sobre o uso de preposição

O andaimento, além de ocorrer entre alunos, também pode acontecer entre aluno e professor quando o professor, através de perguntas, auxilia o aluno a chegar ao seu objetivo ou quando o professor ajuda o aluno a preencher uma lacuna em seu conhecimento linguístico (WOOD, BRUNER, ROSS, 1976). Luísa e Flávio (Figura 11) em seu diálogo têm uma dúvida quanto à ortografia da palavra “pattern” e resolvem tirar essa dúvida com a professora:

Luísa: How do we write padrão? (.) padrone ((risos))
Flávio: How do we write pattern? (.) de padrão
Professora: P (.) A (.) double T (.) E
Flávio: [Ah] (.) sorry
Professora: E (.) R (.) N

Figura 11 – Diálogo entre Luísa, Flávio e a professora

A mediação interna, a verbalização destinada a si, também apareceu nas gravações com os alunos participantes da pesquisa. Flávio, no exemplo a seguir (Figura 12), está elaborando uma resposta à tarefa proposta e verbaliza o seu pensamento com o objetivo de construir uma sentença. Nesta construção da resposta, Flávio se auto-corrigue, até mesmo se repreende pelo seu erro.

Flávio: It's more formal than most of- (.) não (.) vamos mudar (.) é que eu já falei isso (.) teaching phonetics is more (.) easier (.) is more não (.) né (.) easier to understand

Figura 12 – Fala de Flávio caracterizada como mediação interna

Através dos exemplos de momentos de diálogo colaborativo trazidos nesta análise, é perceptível que os alunos participantes da pesquisa construíram conhecimentos linguísticos de língua inglesa em conjunto, preenchendo lacunas encontradas no próprio momento de diálogo, utilizando a metalinguagem, o auxílio do colega e fazendo uso da tecnologia como mediadora desse aprendizado. Ademais, conhecimentos sobre o gênero apresentação gráfica acadêmica, e consequentemente sobre hipertextos multimodais, foram enfatizados e trazidos à reflexão, de maneira que os alunos puderam compreender a relação passível de ser construída entre o hipertexto multimodal e o aprendizado de uma língua estrangeira.

5. Considerações Finais

Apesar de já termos um grande contato com hipertextos multimodais em nossas navegações pela internet, normalmente não refletimos sobre como eles são estruturados e como acontece a sua leitura ou ainda sobre como tal texto pode ser aliado à educação. Estudantes de graduação, ainda que utilizem hipertextos multimodais em suas

atividades cotidianas, como, por exemplo, a apresentação gráfica acadêmica, também parecem não ter momentos de reflexão oferecidos pelos cursos universitários referentes a tal assunto.

Por sua vez, a leitura e a criação de apresentações gráficas acadêmicas de forma colaborativa serviram para que os alunos participantes deste estudo percebessem como o texto escrito impresso e linear ou a elocução de um professor não são os únicos a permitirem a construção de processos de aprendizado. Sabemos que ambientes de aprendizado efetivos devem estar centrados também no aluno, no conhecimento, na avaliação e na comunidade (BRANSFORD; BROWN; COCKING, 2000). Um ambiente de aprendizagem centrado no aluno leva em conta o conhecimento prévio do aluno e o valoriza, aceitando e respeitando a sua cultura, a linguagem e as formas de expressão que o aluno utiliza para construir conhecimento. Desse modo, vê-se a relevância em utilizar atividades e ferramentas para diagnosticar os conhecimentos prévios do aluno, a fim de que esses estejam visíveis ao longo da construção das atividades e guiem o fazer pedagógico.

Além das mudanças sociais, há as mudanças nos processos de leitura e escrita que a utilização da mídia digital está intensificando. Ao contrário do que se pode ainda pensar, Gee (2010) afirma que a leitura e a escrita não estão “morrendo” com o advento da mídia digital, estão apenas mudando nesse novo meio social de transporte e mediação da linguagem. As diferentes modalidades de linguagem, as diferentes mídias e os múltiplos suportes são significativos para a aprendizagem e quando estão vinculados a uma proposta educacional tornam as aulas mais completas e interativas, de modo que o aluno se torne sujeito ativo no seu próprio desenvolvimento. Da mesma forma, o trabalho colaborativo é essencial ao reconhecer que o aluno também possui saberes a serem compartilhados e que o outro, seja colega ou professor, também possui algo a acrescentar ao aprendizado. Ao darmos oportunidade aos alunos de construir colaborativamente seus hipertextos multimodais, desafiamos o aprendiz a moldar e remoldar os seus pensamentos utilizando a linguagem através da interação, por meio da mediação social e tecnológica.

REFERÊNCIAS

- BRANSFORD, J; BROWN, A; COCKING, R. *How people learn: Brain, mind experience and school*. Washington: National Academy Press, 2000.
- BRUNS, B.; LUQUE, J. *Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América latina e no Caribe*. Washington: The World Bank, 2014.
- ELLIS, R. Sociocultural SLA and tasks. In: ELLIS, R. *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2003. p. 175-203.
- GEE, J. *Sociolinguistics and literacies: ideology in discourses*. London: Taylor & Francis, 1996.
- GEE, J. *New Digital Media and Learning as an Emerging Area and “Worked Examples” as One Way Forward*. Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology, 2010.
- GEE, J.; HAYES, E. *Language and Learning in the Digital Age*. Oxon: Routledge, 2011.
- GOMES, L. *Hipertextos multimodais – leitura e escrita na era digital*. Jundiaí: Paco Editorial, 2010.
- LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Sample ‘the new’ in New Literacies. In: LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. (Org.). *A New Literacies Sampler*. New York: Peter Lang Publishing, 2007. p. 1-24.
- LEFFA, V.; CASTRO, R. Texto, hipertexto e interatividade. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v.16, n.2, p.166-192, 2008.

- LÉVY, P. *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. São Paulo: Edições Loyola, 2007.
- MARCUSCHI, L. O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 4, n. 1, p. 79-111, 2001.
- PAIVA, V. A formação do professor para uso da tecnologia. In: SILVA, K.; DANIEL, F.; KANEKO-MARQUES, S.; SALOMÃO, A. (Org.) *A formação de professores de línguas: Novos Olhares*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 209-230.
- PRIMO, A. Quão interativo é o hipertexto? Da interface potencial à escrita coletiva. *Fronteiras: Estudos mediáticos*, São Leopoldo, v. 5, n. 2, p. 125-142, 2003.
- SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 23, n. 81, p.143-160, dez. 2002.
- SWAIN, M. The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In: LANTOLF, J. (Ed.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Express, 2000. p. 97-114.
- SWAIN, M. Language, agency and collaboration in advanced second language proficiency. In: BYRNES, H. *Advanced language learning: the contribution of Halliday and Vygotsky*. London: Continuum, 2006. p. 95-108.
- SWAIN, M.; LAPKIN, S. Language as Agent and Constituent of Cognitive Change in an Older Adult: An Example. *The Canadian Journal of Applied Linguistics*, v. 14, n 1, p. 104-107, 2011.
- VIGOTSKI, L. *Pensamento e Linguagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- WOOD, D.; BRUNER, J.; ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. *Journal of child psychology and psychiatry*, v.17, p. 89-100, 1976.